

Bude, Udo

Stadt-Land-Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt

Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt*. Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 167-181. - (SSIP-Bulletin; No. 55)



Quellenangabe/ Reference:

Bude, Udo: Stadt-Land-Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt - In: Wulf, Christoph [Hrsg.]: *Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt*. Saarbrücken; Fort Lauderdale : Breitenbach 1985, S. 167-181 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-13884 - DOI: 10.25656/01:1388

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-13884>

<https://doi.org/10.25656/01:1388>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Stadt-Land-Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt

Udo Bude

1. Einleitung

In den vergangenen drei Jahrzehnten wurden die Bildungssysteme vieler Länder der Dritten Welt quantitativ bedeutend ausgebaut. Das erklärte Ziel dieser Bildungsexpansionen war es, möglichst vielen Kindern im schulpflichtigen Alter eine grundlegende Ausbildung zu vermitteln. Die hohen Wachstumsraten im Bildungssystem waren vielfach mit qualitativen Reformen kombiniert. Mit diesen Reformen sollte erreicht werden, daß die Bildungssysteme sich stärker den nationalen Bedürfnissen der unabhängigen Staaten anpaßten und daß bestehende Benachteiligungen von Bevölkerungsgruppen oder Regionen, wie man sie bei der Unabhängigkeit vorgefunden hatte, abgebaut wurden, um gleiche Bildungschancen für alle zu schaffen.

Trotz vielfacher Ansätze, die sozialen und wirtschaftlichen Ungleichgewichte abzubauen, konnten durchschlagende Erfolge nicht erzielt werden. In vielen Fällen profitierten die bisher bevorteilten Regionen bzw. ethnischen Gruppierungen ebenfalls von der Erweiterung des Bildungsangebots, so daß die Benachteiligungen weiter bestehen blieben oder sich noch vergrößerten. Insbesondere die wirtschaftliche Entwicklung konzentrierte sich vorrangig auf wenige Wachstumspole, d. h. auf eine oder mehrere Städte mit den dazugehörigen Regionen. Im Vergleich zu den urbanen Zonen wurden die ländlichen Gebiete hinsichtlich Einkommen und Zugang zu lebenswichtigen Dienstleistungen fast hoffnungslos benachteiligt. Die Armut, die heute viele Länder der Dritten Welt prägt, ist daher nicht gleichmäßig auf alle Bewohner verteilt. So nehmen z. B. in dem Erdölland Nigeria 5 % der Bevölkerung 40 % des Brutto sozialproduktes für sich in Anspruch¹⁾, und im südafrikanischen Botsuana, wo der Reichtum des Landes vorwiegend in seinen riesigen Rinderherden besteht, besitzen 6 % der Bevölkerung 60 % der Herden, weitere 15 % noch einmal 25 % der Rinder²⁾. Individueller Reichtum weniger und Massenarmut vieler existieren nebeneinander.

Die ungleiche Verteilung von Reichtum und Macht spiegelt sich auch in der ungleichen Verteilung von Bildungschancen wider, obwohl es sich hierbei nicht notwendigerweise um eine eindeutige Kausalbeziehung handelt. Allgemein läßt sich aber festhalten, daß das Vorhandensein großer sozio-ökonomischer Ungerechtigkeiten in einer Gesellschaft auch seinen Niederschlag im Bildungssystem findet.

„In Malaysia and Indonesia, as in many other developing countries of the world educational opportunities favour the urban dweller particularly the urban male . . . Its practice discriminates against large segments of population, rural dwellers and women“.³⁾

Die Benachteiligung der ländlichen Gebiete auf Kosten der städtischen zeigt sich in allen Ländern der Dritten Welt. Selbst die Länder, die eine Umverteilung der Ressourcen zugunsten der ländlichen Bevölkerung zur politischen Maxime erhoben haben, sind in der Praxis weit hinter dem eigenen Anspruch zurückgeblieben. Immer noch führt allein die Tatsache, nicht in der Stadt oder in einer stadtnahen Zone zu leben, dazu, daß lebenswichtige Dienste fehlen. Eine Bestandsaufnahme der Situation für die Bereiche Erziehung und ländliche Entwicklung in sechs zentralamerikanischen Ländern berichtet:

„On the one hand, rural areas harbour the heavy majority of the population, generate — through the agricultural sector — the largest share of the national product, absorb

the greatest numbers of economically active persons and supply the country with the totality of non-imported food.

On the other hand, it is precisely in these same areas that can be found the neediest sections of the population, living under the lowest levels of income, nutrition, health and housing. As in addition, rural primary education facilities are either inaccessible for the majority of children of the corresponding age group or incomplete for most enrolled children, rural dwellers find themselves hemmed in by such a succession of obstacles that their hostile conditions become truly insuperable.”⁴⁾

Bereits hier sollte jedoch vor einer voreiligen Schlußfolgerung gewarnt werden. Die Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt lassen sich nicht allein auf den Gegensatz Stadt — Land reduzieren. Innerhalb ländlicher Regionen bestehen ebenfalls gravierende Unterschiede in der Versorgung mit wichtigen Dienstleistungen und wirtschaftlichen Erwerbsmöglichkeiten, die ungleichgewichtige Entwicklungen verstärken.

2. Die Folgen der kolonialen Erschließung

Schulgründungen nach europäischem Muster erfolgten im Rahmen der kolonialen Eroberungen der heutigen Länder der Dritten Welt. Die frühesten Schulgründungen in Afrika gehen z. B. auf die Handelsaktivitäten der europäischen Mächte zurück, die oft von dem Versuch der Missionierung durch die verschiedenen christlichen Kirchen begleitet waren.⁵⁾ Die Nachfrage nach westlicher Erziehung seitens der Afrikaner war anfänglich wenig enthusiastisch. Im Verlauf der politischen Annexion afrikanischer Gebiete durch europäische Staaten gewann das Schulwesen jedoch eine wichtige Bedeutung für die koloniale Erschließung. Durch die Heranbildung von einheimischen Fachkräften, die die Sprache der Kolonialherren in Wort und Schrift beherrschten und gewisse Grundfertigkeiten im Rechnen besaßen, konnten die wirtschaftlichen Ressourcen der Kolonien schneller und kostengünstiger erschlossen werden. Während sich in den Küstenregionen und in den späteren Verwaltungssitzen der Kolonialmächte bei der afrikanischen Bevölkerung eine gewisse Bildungstradition entwickelte, blieben weite Gebiete im sogenannten Hinterland, bis auf wenige Ausnahmen, von der kolonialen Durchdringung verschont. Insbesondere die islamischen Feudalstaaten entlang des Sahel-Gürtels im westlichen und zentralen Afrika konnten sich erfolgreich den Versuchen widersetzen, westliche Bildungsinstitutionen in ihrem Gebiet zu errichten. Andere Gebiete wiederum blieben aufgrund der Schwierigkeiten einer infrastrukturellen Erschließung mit Bildungsinstitutionen unterversorgt.

Die Auswirkungen der kolonialen Durchdringung auf die heutigen Nationalstaaten der Dritten Welt lassen sich in den meisten Ländern nachweisen. Die daraus resultierenden ethnischen und regionalen Benachteiligungen im Zugang zu den Bildungseinrichtungen wurden meist erst nach dem 2. Weltkrieg mit zunehmender Kommerzialisierung der Wirtschaft und mit der Anschließung an nationale Kommunikationssysteme abgebaut bzw. nach der politischen Unabhängigkeit wurde in verstärktem Maße versucht, diese Benachteiligungen zu beseitigen. Der Gegensatz Stadt — Land wurde daher nicht nur zu einem Problem für die politischen Kräfte in den Ländern der Dritten Welt, sondern zunehmend eine Herausforderung für die Bildungsplaner, um die politischen Forderungen nach größerer Gerechtigkeit beim Zugang zu Bildungseinrichtungen in die Praxis umzusetzen. Die sich daraus ergebenden Schwierigkeiten zeigt van Rensburg am Beispiel Botswanas und folgert:

„We do not easily escape the consequences of this historical process . . . The enclave becomes a powerful magnet for all, more especially as people abandon the countryside where there are less and less opportunities of earning money to meet their needs.

The whole process creates excellent conditions for few at the expense of the great majority".⁶⁾

3. Von der Primarschule bis zur Universität — Die wachsende Benachteiligung der ländlichen Mehrheit

Laut Angaben der Weltbank betrug 1971 die landesweite durchschnittliche Einschulungsrate in den städtischen Gebieten Brasiliens 92 %. Hingegen betrug die gleiche Rate für die ländliche Bevölkerung nur 52 %. Die Einschulungsrate für die Primarschule lag z. B. in Indonesien mit 80 % im Jahre 1971 relativ hoch. Jedoch sind auch bei einer hohen Einschulungsrate Kinder aus ländlichen Gebieten besonders benachteiligt, denn bereits im ersten Schuljahr sind auf dem Land 15 % weniger Kinder einer Altersgruppe als in der Stadt anzutreffen. Die Diskriminierung der ländlichen Bevölkerung nimmt beim Besuch der Sekundarschule weiter zu, wo der Unterschied zwischen Stadt und Land im letzten Jahr der Sekundarschule 40 % zu Lasten der Landkinder beträgt.⁷⁾

Ungleiche Bildungschancen finden wir in allen Bereichen der Bildungssysteme armer Länder. Insbesondere sind zu nennen:

- (1) Wenn auch immer mehr Kinder der entsprechenden Altersgruppen eine Primarschule besuchen, so haben Kinder in ländlichen Gebieten immer noch wesentlich geringere Aussichten, mehrere Jahre zur Schule zu gehen, als Kinder in städtischen Gebieten.
- (2) Die Situation der Primarschulen in den ländlichen Gebieten der Dritten Welt ist allgemein durch Mangel gekennzeichnet (Mangel an qualifizierten Lehrkräften, Mangel an schulischen Geräten, Mangel an Klassenräumen, Mangel an Unterrichtsmitteln, Mangel an Schulbüchern). Von den in der 1. Klasse eingeschulten Kindern verbleibt nur eine Minderheit bis zum Abschluß der Primarschulen.
- (3) Eine entscheidende Zäsur bildet die Aufnahme zu den weiterführenden Sekundarschulen. Obwohl Schüler aus ländlichen Regionen gute Leistungen in den Aufnahmeprüfungen zeigen, setzt nur eine Minderheit ihre Ausbildung an der Sekundarstufe fort. Im Gegensatz dazu werden die Bildungsmöglichkeiten nach der Primarschule von Kindern der städtischen Bevölkerung besser genutzt, selbst wenn die Leistungen bei den Prüfungen unzureichend sind.
- (4) Selbst wenn Kinder aus ländlichen Gebieten ihre Ausbildung in Sekundarschulen fortsetzen, besuchen sie mit großer Wahrscheinlichkeit Schulen, deren Qualität nicht so attraktiv ist, um Kinder der Elite anzulocken bzw. wenden sich verstärkt nicht-akademischen Studiengängen zu, wie technischen Schulen oder Institutionen der Lehrerbildung, da diese wiederum weniger von den Kindern der wohlhabenden städtischen Bevölkerungsschichten in Anspruch genommen werden.
- (5) Die Zahl derer, die schließlich einen Studienplatz an einer Universität erreichen, ist sehr gering. Sie liegt je nach Land zwischen 0,5 % und 4,0 % der entsprechenden Altersgruppe. Entscheidend hierbei ist weniger der Gegensatz zwischen Stadt und Land, sondern eher die Herkunft der Studenten bezüglich ihrer regionalen oder ethnischen Zugehörigkeit sowie ihr sozio-ökonomischer Hintergrund wie z. B. die Beschäftigung, der Beruf, das Einkommen und die formale Bildung der Eltern.

Wenn wir nach den Ursachen für diese Ungleichheiten und die Beziehungen der verschiedenen Faktoren untereinander fragen, ist zwischen unabhängigen, intervenierenden und abhängigen Variablen zu unterscheiden, um aussagefähige Schlußfolgerungen machen zu können. Zunächst soll auf die bereits angesprochenen unabhängigen Variablen wie die Kulturgruppe, die Region, der Stadt/Land-Gegensatz, die Herkunft, das Geschlecht,

die sozio-ökonomische Herkunft usw. eingegangen werden. Die Einwirkung dieser Faktoren auf die Ungleichheiten im Bildungssystem eines Landes manifestieren sich insbesondere in drei Bereichen:

(1) **Materielle Faktoren.** Wie NKINYANGI in einer detaillierten Studie für die Primarschulen in Kenia zeigt, ist die finanzielle Belastung, die der Schulbesuch der Kinder für die Eltern darstellt, der entscheidende Faktor für den Zugang zur Schule. Selbst in den Fällen, in denen die offiziellen Schulgebühren abgeschafft wurden, erwiesen sich die Nebenkosten für den Schulbesuch, wie der Kauf von Büchern, die Beiträge für Schulgebäude usw. besonders für die ärmeren Schichten der ländlichen Bevölkerung als so große Benachteiligung, daß die Einschulungsraten weiterhin gering blieben.⁸⁾ Die erforderlichen finanziellen Mittel, die die Eltern oder andere Mitglieder der erweiterten Großfamilie aufbringen müssen, sind bestimmend für die Anzahl der Kinder einer Familie, die überhaupt zur Schule geschickt werden. Materielle Faktoren bestimmen auch, welche Art von Sekundarschule besucht wird und ob die Kinder mit den notwendigen Schulbüchern versorgt werden können oder nicht. Ein weiteres Hindernis für den Besuch einer Schule ist die Tatsache, daß gerade auf dem Lande Kinder sehr früh bei produktiven Arbeiten im Familienverband eingesetzt werden, sozusagen als Arbeitskräfte unentbehrlich sind und nicht ohne weiteres für den Schulbesuch abgestellt werden können.

(2) **Die Wertschätzung der Bildung durch Eltern und Schüler** ist ein weiterer Faktor, der die Ausnutzung der Bildungschancen wesentlich beeinflusst.

„The value of education has however, been challenged by the presence of a high number of educated unemployed. So to some pupils and parents, education does no longer provide a base for upward mobility“.⁹⁾

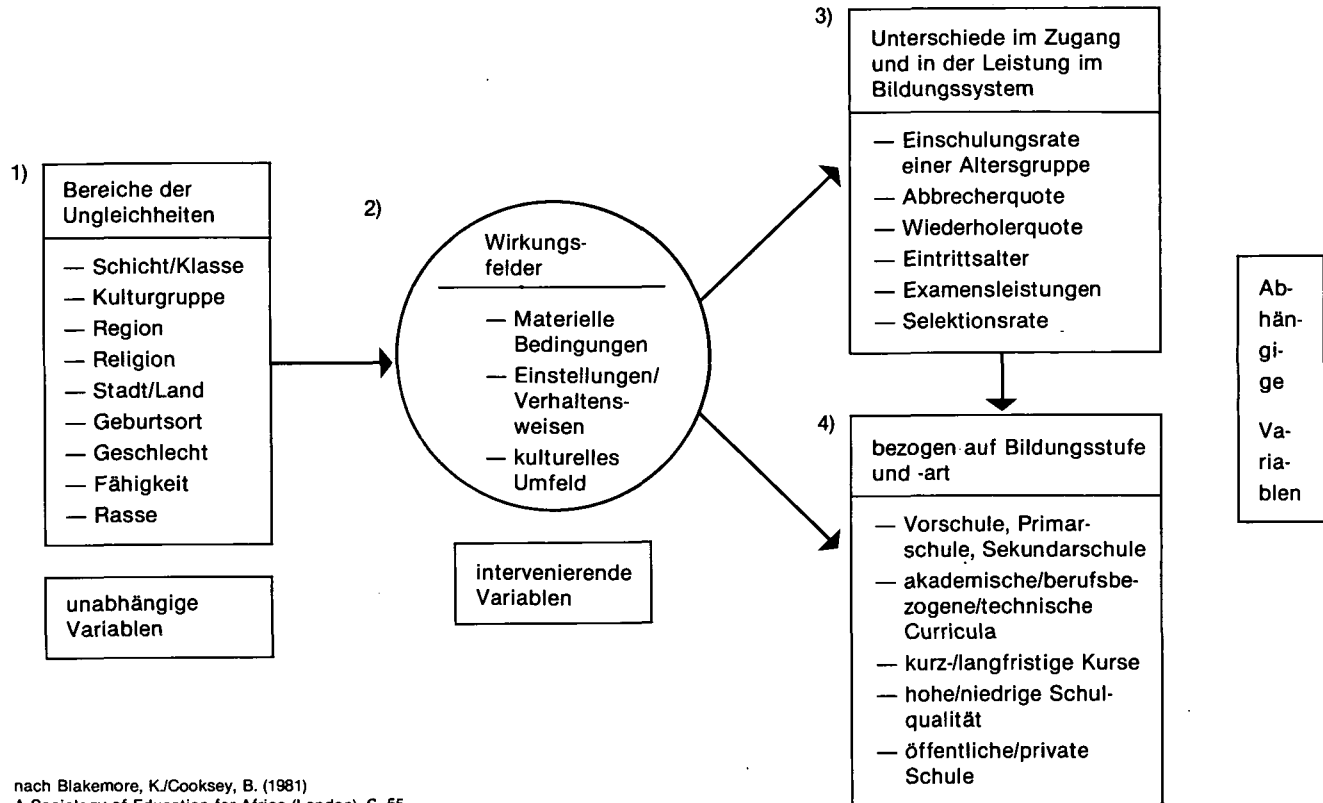
(3) Unabhängig von der Einstellung zur Nützlichkeit der Ausbildung und den finanziellen Mitteln bestimmt die **Zugehörigkeit zu einer Kulturgruppe** die Wahrnehmung von Bildungsmöglichkeiten. Insbesondere die vom Islam geprägten Kulturgruppen in weiten Teilen Afrikas haben ihre eigenständigen Erziehungsinstitutionen erhalten können (z. B. die Koranschulen und weiterführende religiöse Bildungseinrichtungen) und daher oft nur widerwillig von den Bildungsinstitutionen westlichen Typus Gebrauch gemacht. Die folgende Übersicht (S. 169) faßt das Zusammenwirken der verschiedenen Variablen noch einmal zusammen, um Anhaltspunkte für die Analyse von Ungleichheiten im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt zu geben.

4. Region und Kulturgruppe als bestimmende Faktoren für den Zugang zu Bildungseinrichtungen

Der bloße Gegensatz von Stadt — Land zur Bestimmung der Differenzen im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt reicht nicht aus, um insbesondere regionale und kulturbedingte Gegensätze herauszuarbeiten. In diesem Abschnitt soll daher auf die Besonderheiten eingegangen werden, die sich aufgrund der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Region oder Kulturgruppe in einem Land ergeben können. Die Tatsache, zu einer bestimmten ethnischen Gruppierung zu gehören oder in einer bestimmten Region zu wohnen, sagt für sich genommen bezüglich des Zugangs zu Bildungseinrichtungen noch nichts aus. Sie läßt jedoch meist die dahinterstehenden sozialen und wirtschaftlichen Faktoren erkennen, die verantwortlich für die regionalen und kulturellen Unterschiede in einem Lande sind. Diese Faktoren haben in der Regel im Rahmen der kolonialen Erschließung der Länder der Dritten Welt ihre besondere Bedeutung. So betrug z. B. 1974 die geschätzte Einschulungsrate in den sechs nördlichen Bundesstaaten Nigerias im Primarschulbereich nur 14 % und 2 % für den Sekundarschulbereich der entsprechenden Al-

Übersicht:

Analysen der Ursachen und Auswirkungen schulischer Ungleichheiten in Bildungssystemen der Dritten Welt



tersgruppe während im übrigen Staatsgebiet die Einschulungsrate im Primarschulbereich bei 76 % und für den Sekundarschulbereich bei 6 % lag.¹⁰⁾ Ein ähnliches Nord-Süd-Gefälle läßt sich auch im Nachbarland Kamerun nachweisen. Während 1978 die Nordprovinz Kameruns mit einem Bevölkerungsanteil von 29 % eine Alphabetisierungsrate von nur 11 % und eine Einschulungsrate von 22 % aufwies, lag die Einschulungsrate in der zentralen Südpvinz mit der Hauptstadt Yaoundé bei 92 % und in der Küstenprovinz bei 90 %.¹¹⁾

Andererseits haben im südlichen Teil Kameruns einige Kulturgruppen sich besonders intensiv der westlich geprägten Bildungseinrichtungen bedient und dadurch ihre Stellung im ökonomischen und politischen Bereich des Nationalstaates auf Kosten anderer Ethnien ausgebaut. Mit am erfolgreichsten scheinen hierbei die Bamilekes zu sein, die, obwohl sie nur 1/6 der Gesamtbevölkerung ausmachen, 1/3 aller Sekundarschüler des Landes stellen und bei den Abiturienten mit 43 % vertreten sind.¹²⁾ Ähnliche Situationen lassen sich auch in anderen Ländern der Dritten Welt nachweisen.¹³⁾

Im nationalen Vergleich scheint die Nachfrage nach Bildung und die Versorgung mit Bildungsinstitutionen in einer Region bzw. einer ethnischen Gruppe besonders gering zu sein, wenn die Möglichkeiten wirtschaftlicher Erschließung unbedeutend bzw. die kulturelle Selbständigkeit der Bevölkerung besonders ausgeprägt ist und sich in einer Ablehnung westlich orientierter Verhaltensmuster zeigt. Die ethnische und regionale Variable kommt besonders zum Tragen,

- (1) wenn eine geringe Bevölkerungsdichte vorliegt;
- (2) wenn die Produktionsverhältnisse vorwiegend durch eine Selbstversorgungswirtschaft gekennzeichnet sind;
- (3) wenn die Infrastruktur und der Anschluß an das nationale Kommunikationsnetz unzureichend sind;
- (4) wenn Beschäftigungsmöglichkeiten außerhalb der Landwirtschaft fehlen;
- (5) wenn es sich bei der Kulturgruppe um Nomaden handelt; oder
- (6) wenn sich die Region oder Ethnie auf den Export von Arbeitskräften spezialisiert hat (Wanderarbeit).

Die Überwindung der aus der Kombination dieser Faktoren entstehenden Benachteiligungen wird allgemein als unwahrscheinlich angesehen. Selbst in den Fällen, in denen nationale Regierungen versuchen, den Vorsprung anderer Regionen oder Kulturgruppen abzubauen, konnte man bisher keine Erfolge erzielen. Für die ungleichgewichtige regionale Entwicklung in Togo wird z. B. die Schlußfolgerung gezogen:

„Die vom Kolonialismus ererbte Charakteristik bleibt also trotz insgesamt höherer Einschulungsquoten bestehen: Ökonomisch begünstigtere Regionen, insbesondere urbane Zentren, haben auch 20 Jahre nach der Unabhängigkeit noch immer die höheren Einschulungsquoten.“¹⁴⁾

5. Grunderziehung für die ländliche Bevölkerung — oder Endstation Primarschulen

In Anlehnung an Liptons Untersuchung über die Ursachen der Armut in der Dritten Welt und der damit verbundenen Feststellung, daß die weltweit durchgeführten Entwicklungsprojekte in den armen Ländern bevorzugt industrielle Aktivitäten in urbanen Zonen förderten, könnten wir für den Bildungsbereich die Hypothese aufstellen, daß nur wenige Kinder der armen ländlichen Bevölkerung über die Primarschule hinauskommen.¹⁵⁾ Bis zu einem gewissen Grade geben die ungleichen Bildungschancen der Landbevölkerung im Vergleich zu den Bewohnern der städtischen Gebiete nur die wirtschaftlichen Ungleichgewichte zwischen Stadt und Dorf wieder.

Der von der Landbevölkerung erwirtschaftete Überschuß wird meist in den städtischen Gebieten bzw. in stadtnahen Regionen investiert, wobei nur selten größere Investitionen zur Verbesserung der landwirtschaftlichen Produktions- und Lebensbedingungen in entlegeneren ländlichen Gebieten getätigt werden. Durch den Ankauf der von den Bauern produzierten Exportfrüchte durch staatliche Handelsgesellschaften zu Preisen, die weit unter den Weltmarktpreisen liegen, wird zwangsläufig die Kaufkraft ländlicher Gebiete abgeschöpft. Die erzielten Überschüsse werden vorwiegend zur Deckung von Finanzlücken im staatlichen Haushalt, zur Finanzierung von Prestigeobjekten und oft zur Sicherung der überhöhten Gehälter eines aufgeblähten Beamtenapparates verwendet.

Die Benachteiligung der ländlichen Regionen, insbesondere derjenigen, die weniger infrastrukturell erschlossen sind, im Vergleich zu städtischen Gebieten zeigt sich auch im Vorhandensein der Primarschulen. Die Qualität der Primarschulbildung in den ländlichen Gebieten ist jedoch, verglichen mit der durchschnittlichen Schule in städtischen Regionen, wesentlich schlechter. Fehlende Ausstattung mit Schulmöbeln, Büchern und schlecht bzw. nicht ausgebildete Lehrer benachteiligen die Kinder der ländlichen Bevölkerung in noch größerem Maße und vermindern ihre Chancen, eine Sekundarschule zu besuchen.

„Instead of compensating for the out-of-school disadvantages that rural children suffer as a result of the absence of services, amenities, and a varied cultural environment, the present system increases their disadvantage because rural schools have more untrained teachers and poorer facilities. Thus the rural children have a much lower chance of gaining access to secondary schools. Given the strong association between education and earnings, the maldistribution of educational opportunities tends to reinforce inequalities of income distribution“.¹⁶⁾

Die Analyse des Primarschulbesuchs in den Ländern der Dritten Welt wird somit zum Schlüssel für das Verständnis der Differenzen im Bildungssystem. Wer hier schon keinen Zugang zu einer formalisierten Grundbildung hat, frühzeitig ausscheidet oder am Ende an der Prüfungshürde scheitert, hat keine Aussichten, seine soziale und wirtschaftliche Situation entscheidend zu verbessern. Gerade die weniger begüterten Bevölkerungsschichten auf dem Lande zeigen gegenüber den Versuchen, die Kinder zum Besuch der Primarschule zu gewinnen, eine ablehnende Haltung, da sie wissen, daß der Schulbesuch selbst bei Schulgeldfreiheit für sie unverhältnismäßig hohe Kosten verursacht und die Arbeitskraft der Kinder, auf die der Familienverband angewiesen ist, ausfällt. Der Schulbesuch eines Kindes ist aber nicht nur eine Frage der finanziellen Lasten für die Familie, sondern erhöht zugleich die Arbeitslast der anderen Familienmitglieder, um die zur Selbstversorgung notwendigen Nahrungsmittel zu erwirtschaften. Im folgenden werden wir daher die Differenzen im Bildungssystem der Länder der armen Welt schwerpunktmäßig am Besuch, Durchlauf und Abschluß der Primarschule darstellen, um anhand dieses Beispiels die Diskriminierung der ländlichen Bevölkerung gegenüber der städtischen deutlich zu machen.

Eine wesentliche Voraussetzung für den Besuch einer Primarschule in ländlichen Gebieten ist zunächst das Vorhandensein einer solcher Schule in erreichbarer Nähe. Der Mangel an erreichbaren Schulen führt in vielen Fällen dazu, daß Kinder aus ländlichen Regionen in städtische Gebiete abwandern, um überhaupt zur Schule gehen zu können. Vielfach erfolgt der Wechsel vom Lande zur Stadt bereits nach der 4. Klasse, da auf dem Lande keine voll ausgebaute Primarschule existiert. Bei einer Untersuchung der Schüler der Abschlußklassen der Primarschulen in Yaoundé (Kamerun) stellte sich heraus, daß $\frac{1}{3}$ aller Schüler von Dörfern außerhalb der Hauptstadt stammten und sich dort nur wegen des Besuches der Schulen aufhielten.¹⁷⁾ Aber selbst dort, wo voll ausgebaute Primarschulen in ländlichen Regionen vorhanden sind, erfolgt vielfach die Abwanderung vom Lande

allein wegen der fehlenden Bildungsmöglichkeiten, wenn die Schüler weiterführende Sekundarschulen, die meist in Städten konzentriert sind, besuchen wollen.¹⁸⁾

Entscheidend für den Besuch einer Primarschule ist nicht nur der Wohnort, sondern vor allem das Einkommen, der Beruf und der Bildungsstand der Eltern. Der nationale Reichtum der Länder der Dritten Welt befindet sich meist in den Händen weniger reicher Bauern, die oft in den Städten wohnen, großer Händler und Geschäftsleute, Akademiker in Spitzenpositionen, Politikern und höheren Beamten. Auf den ersten Blick scheint diese Einteilung über den Gegensatz von Stadt-Land hinauszugehen, da auch in ländlichen Regionen Vertreter der zuvor genannten Berufsgruppen ihren Wohnsitz haben können. Bei genauerer Betrachtung stellt sich jedoch heraus, daß der hier erwähnte Reichtum hauptsächlich in städtischen Gebieten bzw. in einigen wenigen hochentwickelten Regionen konzentriert ist. Während die Kinder begüterter Eltern schon vom Kindergarten an alle Chancen des Bildungssystems nutzen können und dabei meist die qualitativ besseren, weil kostspieligen privaten Bildungseinrichtungen besuchen, können Eltern der ärmeren Bevölkerungsschichten sowohl in der Stadt als auch auf dem Lande nur einige ihrer Kinder zur Schule schicken. Welche Gründe für die Auswahl dieser Kinder für den Schulbesuch ausschlaggebend sind und wie solche Entscheidungen zustande kommen ist, weitgehend unbekannt. Fest steht, daß Schulgebühren definitiv als Hinderungsgrund für die Einschulung von Kindern einkommensschwacher Familien angesehen werden können. Wo Gebühren für den Besuch von Primarschulen erhoben werden, ist das Einkommen der Eltern der wichtigste Bestimmungsgrund für den Schulbesuch und benachteiligt folglich insbesondere die einkommensschwachen ländlichen Gebiete.¹⁹⁾ Die Überrepräsentation von Kindern aus Familien mit höherem Einkommen schon in der Primarschule zeigt sich besonders in Regionen mit niedrigen Einschulungsraten, wie sie vorwiegend in entlegeneren ländlichen Zonen zu beobachten sind. Je mehr sich die Einschulungsrate in der Primarschule dagegen der 100 %-Marke nähert, um so mehr sind auch die Kinder der unteren Einkommensschichten vertreten. Die Selektion und Benachteiligung aufgrund der Herkunft verlagert sich dann auf die nächste Schulstufe.

Mädchen sind am stärksten beim Zugang zu Bildungseinrichtungen benachteiligt, insbesondere in ländlichen Gebieten. Aus kulturellen und materiellen Gründen werden in den meisten Ländern der Dritten Welt eher die Söhne als die Töchter zur Schule geschickt. Die nüchternen Zahlen aus verschiedenen Ländern der Dritten Welt belegen diese Diskriminierung der Frauen eindeutig. In Afghanistan z. B. waren 1976 von allen eingeschulten Kindern in der ersten Klasse der Primarschule nur 16 % Mädchen. In Nepal waren es 22 %, im Tschad 29 % und in Pakistan 34 %.²⁰⁾ Die hier wiedergegebenen nationalen Durchschnittszahlen für den Schulbesuch von Mädchen verzerren sich weiter zu Ungunsten der Frauen, wenn man einzelne Regionen betrachtet, in denen die Mädchen oft aus kulturellen Gründen überhaupt nicht eingeschult werden. Die Unterrepräsentation der weiblichen Bevölkerung bezieht sich auf alle Schulformen und auf alle Schulstufen, wobei der Anteil an der Schülerpopulation in den höheren Schulklassen immer stärker abnimmt. So waren in Togo 1979/80 beispielsweise von 100 Schülern der Primarschule nur 39 weiblichen Geschlechts. In der Sekundarschule betrug ihr Anteil nur noch 23,8 %, und selbst bei den Primarschullehrern waren Frauen nur mit 22 % vertreten.²¹⁾ Die rigide Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern auf dem Lande macht sich für den Schulbesuch der Mädchen besonders nachteilig bemerkbar, da die Arbeitskraft der jungen Mädchen sowohl im Haushalt der Großfamilie als auch in der Landwirtschaft benötigt wird.

„Girls in Benin are considered as a source of labour in a system essentially based on agriculture and retail trade and at a very early age they come to exercise domestic and financial responsibilities of their own, through their own small-scale trading activi-

ties . . . going to school means less income for the parents, and all too often the material investment they make in schooling is wasted due to early drop-out from school."²²⁾

Mit zunehmender Einschulungsrate werden jedoch auch in ländlichen Regionen immer mehr Eltern Mädchen zur Schule schicken, da ein erfolgreicher Schulbesuch den Brautpreis erhöht.

Der Eintritt in die Primarschule ist zwar der erste Schritt zur Wahrnehmung möglicher Bildungschancen, jedoch läßt sich noch keine Aussage darüber machen, wer am Ende der Schulzeit den Sprung zur weiterführenden Schule schafft. Die Situation in den Schulen der Länder der Dritten Welt ist durch hohe Wiederholerquoten in den einzelnen Klassen und durch das frühzeitige Verlassen der Schule vor Erreichen des Abschlusses gekennzeichnet. In der Mehrheit der Länder erreichen nur $\frac{3}{4}$ der Schülerinnen und Schüler, die eingeschult wurden, auch die Abschlußklasse. Daneben gibt es zahlreiche Länder, in denen nicht einmal die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Abschlußklasse erreicht. Während in städtischen Zonen mit hoher Einschulungsquote die Zahl der Abbrecher relativ gering ist, ist sie in ländlichen Gebieten mit geringen Einschulungsquoten umso höher. Als Beispiel sei hier die Nordprovinz Kameruns genannt, in der nur 22 % der sechs- bis vierzehnjährigen eine Schule besuchen und wo allein $\frac{2}{3}$ der Schüler den Übergang von der ersten zur zweiten Klasse der Primarschule nicht mehr schaffen.²³⁾ Selbst gezielte Maßnahmen, die versuchen, den Schulbesuch auf dem Lande für die Bevölkerung interessant zu machen, scheinen auf Schwierigkeiten zu stoßen. Aus ländlichen Gebieten Kenias wird berichtet, daß auch die Abschaffung des Schulgeldes und die Einführung einer Art Schulspeise den frühzeitigen Abgang bzw. die häufige Wiederholung von Klassen nicht verhindern konnte.

„High drop-out rates, repetitions, discontinuation, suspension etc. are some of the educational interruptions that are characteristic to children who come from poor or underprivileged families.“²⁴⁾

Vielfach treten zu den materiellen Benachteiligungen der Kinder in ländlichen Regionen noch kulturelle Faktoren hinzu, die die Unangepaßtheit der Schule für das soziokulturelle Umfeld der Kinder zeigen. Unverständnis für die kulturellen Eigenheiten einer Bevölkerungsgruppe auf Seiten der Schule kann dann dazu führen, daß die Kinder frühzeitig ihre Ausbildung abbrechen, wenn schulische und kulturelle Normen zu Konflikten führen.

„Certain cultural aspects imparted to young circumcized boys conflict with the discipline set-up of a school. A particular case can be noted in the NANDI tradition. In this tradition it is a taboo for a woman to cane a circumcized boy . . . a boy would either dropout or repeat than go to a class being taught by a woman“.²⁵⁾

Die höchste Anzahl von Abbrechern ist unter Mädchen in ländlichen Gebieten zu verzeichnen. In Gebieten mit einer längeren „Schultradition“ sind die Abbrecherquoten relativ niedrig, obwohl auch hier der Anteil der Wiederholer verschiedener Klassen sehr groß sein kann. Verlagert sich der wirtschaftliche und administrative Schwerpunkt einer Region, geht auch die Nachfrage nach schulischer Bildung zurück, was sich in sinkenden Einschulungsraten und in abnehmenden Schülerzahlen bemerkbar macht, die sich für die Examina zur weiterführenden Sekundarschule melden.²⁶⁾

Die hohen Ausfallquoten in entlegenen ländlichen Gebieten sind nicht nur ein Zeichen für die relative Armut der Mehrheit der Bevölkerung, der kulturellen Unangepaßtheit der Primarschule und der Notwendigkeit, die Kinder schon im frühen Alter in den Erwerbsprozeß einzuspannen, sondern sie geben auch Auskunft über schulische Faktoren, die die Qualität der vermittelten Bildung in diesen Schulen deutlich machen. Neuere Untersuchungen

zeigen, wie wichtig für die Leistung der Schüler z. B. die Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern vor allem in Ländern mit niedrigem Einkommen ist.²⁷⁾ In ländlichen Gebieten, in denen die Einschulungsraten niedrig und die drop-out Raten hoch sind, bleiben nur die sehr begabten Kinder bzw. Kinder aus materiell besser gestellten Familien, die den Schulbesuch ihrer Kinder unterstützen, bis zum Abschluß in der Primarschule und haben dann meist bessere Aussichten, die Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule zu bestehen, als der durchschnittliche Schüler einer städtischen Schule.

Untersuchungen der Schulabschlußprüfungen in Uganda zeigten, daß Schüler aus ländlichen Gebieten besser abschnitten als Kinder aus städtischen Regionen. Auffallend waren die besseren Ergebnisse von Kindern aus Schulen in entlegenen Regionen mit geringerer Bevölkerungsdichte und schwach entwickelter Infrastruktur.²⁸⁾ Um die Auswirkungen der sozio-ökonomischen Verhältnisse der Kinder auf ihre Chancen im Bildungssystem genauer zu analysieren, reicht es jedoch nicht, bei der Leistung in der Abschlußprüfung der Primarschule bzw. der Aufnahmeprüfung für die Sekundarschule stehen zu bleiben. Untersuchungen in Kamerun bestätigen die guten Examenleistungen von Schülern in entlegeneren ländlichen Gebieten. Aber hier schon lassen sich wichtige Differenzierungen herausarbeiten. Während die Schüler in abgelegenen ländlichen Gemeinden mit schlechter Infrastruktur zwar Ergebnisse in den Prüfungen erzielten, die nur unwesentlich hinter denen in städtischen oder stadtnahen Regionen zurücklagen (siehe Tabelle S. 175), erzielten Schüler in ländlichen Gebieten mit guten wirtschaftlichen Erwerbsmöglichkeiten (Entwicklungszone 4 und 5) mit 41 % weitaus bessere Ergebnisse in der Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule. Der Übergang von der Primar- zur Sekundarschule, der in den Ländern der Dritten Welt zwischen 10 % und 40 % einer Abschlußklasse der Primarschule variiert, ist somit der zentrale Punkt, wenn es um die Betrachtung ungleichgewichtiger Bildungschancen geht. Aber erst eine nähere Überprüfung, wer tatsächlich nach bestandenen Examen die Möglichkeit des Sekundarschulbesuches nutzt und welche Faktoren dafür ausschlaggebend sind, gibt den Umfang der Benachteiligungen der ländlichen Gebiete an. Obwohl in dem angeführten Beispiel aus Kamerun nur jedes vierte Kind einer Abschlußklasse in städtischen bzw. stadtnahen Zonen die Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule bestand, finden sich jedoch fast 40 % der entsprechenden Abschlußklasse später in einer Sekundarschule wieder, da diejenigen, die von staatlichen Sekundarschulen nicht aufgenommen werden, private Sekundarschulen besuchen, die Schulgeld erheben. Obwohl fast jeder zweite Schüler aus infrastrukturell gut versorgten ländlichen Gebieten die Aufnahmeprüfung bestand, gehen anschließend nur 17 % tatsächlich auf eine weiterführende Schule. Eine ähnliche Benachteiligung erfahren auch die Kinder in entlegenen ländlichen Gebieten, wo nur ganze 7 % eine weiterführende Schule besuchen.

Den dominierenden Einfluß sozio-ökonomischer Faktoren für den weiteren Bildungsweg der Kinder zeigt auch Cooksey in einer Studie über die Selektion zur Sekundarschule in der Hauptstadt Kameruns, Yaoundé. Die Ergebnisse der Befragung von ca. 7 000 Schülern der Abschlußklasse über ihre häuslichen Verhältnisse, ihren sozialen und bildungsmäßigen Hintergrund sowie der spätere Vergleich mit ihren Examensergebnissen sind umso wichtiger, da die hier erzielten Erkenntnisse in einem Gebiet gewonnen wurden, das sich durch eine fast 100 %ige Einschulungsrate im Primarschulbereich auszeichnet und wo der Anteil von Mädchen und Jungen fast gleich ist. Hier können die Ursachen für die Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsschichten nicht auf den Gegensatz Stadt/Land bezogen werden, sondern sind eindeutig auf materielle Faktoren zurückzuführen. Cooksey stellt fest, daß sich nur 50 % der Schülerinnen und Schüler der Abschlußklasse an der Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule beteiligten.²⁹⁾ Unter denjenigen, die erst gar nicht zum Examen antraten, waren Kinder aus Bauernfamilien und aus Arbeiter- und Handwerkerfamilien überdurchschnittlich hoch vertreten. Mit anderen Worten, die

Tabelle: Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen für die Sekundarschule und tatsächlicher Schulbesuch weiterführender Schulen von Schülerinnen und Schülern der Abschlußklasse der Primarschule, bezogen auf Schulgröße und Entwicklungszone für 1974/75 in den anglophonen Provinzen Kameruns

Schulgröße (nach Anzahl der Klassen)	Anzahl der Primarschulen	Anzahl der Schüler der Abschlußklasse	Durchschnittl. Schülerzahl in der Abschlußklasse	Anzahl der Schüler, die Aufnahmeprüfung zur Sekundarschule bestanden		Anzahl der Schulabgänger, die tatsächlich weiterführende Schulen besuchen		„Entwicklungszone“ der Schulen/ Gemeinden
				No.	in v.H.	No.	in v.H.	
7 — 9	16	402	25.1	76	18.8	29	7.1	1 — 3
10 — 13	14	302	21.6	124	41.0	51	17.0	4 — 5
14 u. mehr	9	508	56.4	129	25.4	196	38.6	6
Insgesamt	39	1.212	31.1	329	27.1	276	22.8	

Anmerkung: (1) Zone 6 stellt die Gemeinden mit größtmöglicher infrastruktureller Versorgung dar, während sich in Zone 1 Gemeinden mit völlig fehlender Infrastruktur befinden.

(2) Bei der Prüfung für die Aufnahme zur Sekundarschule handelt es sich um das „Common Entrance Examination“.

Quelle: Bude, U. (1984): Gemeindeorientierte Primarschulen als Faktor ländlicher Entwicklung in Schwarzafrika. Möglichkeiten und Grenzen eines Reformkonzepts (Institut für Afrikakunde, Hamburg).

Schüler, die sich am Aufnahmeexamen für die Sekundarschule beteiligen, sind schon nicht mehr repräsentativ für die Wechselwirkung von sozio-ökonomischem Hintergrund und schulischer Leistung.

„Elite children, in spite of their low-level of self-elimination, outperform all others, and children from white-collar and trading backgrounds have better pass-rates than those from farming and manual backgrounds, with the exception of small farmers' children who have the third-best passrate overall".³⁰⁾

6. Schlußbemerkung: Lassen sich die schulischen Benachteiligungen der ländlichen Bevölkerung abbauen?

Wie darzulegen versucht wurde, spiegeln sich die wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten in der Beziehung von städtischer und ländlicher Bevölkerung auch in den Bildungseinrichtungen wider. Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß ähnliche Ungleichgewichte auch innerhalb der städtischen Gebiete bestehen. Kinder der weniger qualifizierten Berufsgruppen und der breiten Schicht der Gelegenheitsarbeiter, kleinen Handwerker und Händler haben praktisch kaum eine Chance, im Bildungssystem der Dritten Welt nach oben zu kommen. Dies bedeutet nicht, daß die Kinder dieser Schichten weniger fähig wären, die geforderte schulische Leistung zu bringen, sondern heißt, daß ihre Eltern entweder nicht in der Lage sind, die finanziellen Aufwendungen für die schulische Ausbildung zu tragen oder daß diese Familien für ihre Kinder gar nicht erst eine akademische Karriere in Betracht ziehen. Die notwendigen produktiven Fertigkeiten für ein Leben als Erwachsener lernen Kinder dieser Schichten meist auf informellem Wege bzw. in noch bestehenden traditionellen Ausbildungssystemen. Die ungleichen Bildungschancen, die sich je nach der sozialen Herkunft im Zugang und in der Leistung auf der entsprechenden Schulstufe zeigen, sind daher nicht allein mit dem Gegensatz Stadt/Land zu erfassen, sondern setzen sich auch innerhalb der städtischen bzw. ländlichen Region fort.

Ein erster Schritt, den Zugang zu einer Primarschule in ländlichen Gebieten überhaupt zu ermöglichen, ist zunächst, für das Vorhandensein von Schulen zu sorgen. Die Schule muß jedoch von der Bevölkerung als eine für die Erziehung ihrer Kinder nützliche Institution anerkannt sein, anderenfalls bleiben selbst die von einer zentralen Stelle eingerichteten Schulen ungenutzt. Bildungsplaner haben immer wieder versucht, die Ungleichheiten im Bildungssystem der Länder der Dritten Welt über geänderte Curricula abzubauen. Dezentralisierte bzw. regionalisierte Curricula, die speziell auf die Bedürfnisse der ländlichen Bevölkerung zugeschnitten waren, sollten helfen, Nachteile zu beseitigen. Insbesondere mit sogenannten „ruralisierten Curricula“ hat man wenig Erfolge erzielen können, weil sich die ländliche Bevölkerung auf nationaler Ebene weiterhin benachteiligt sah und eine derartige Differenzierung zu einem Zwei-Klassen-Bildungssystem führte. Um über Curricula eine größere Chancengleichheit zu schaffen, wird u. a. vorgeschlagen, daß sich die Hilfe für Schulen in benachteiligten ländlichen Gebieten auf die Fächer Mathematik, naturwissenschaftlicher Unterricht (Science) und Sprache konzentrieren sollte, wobei die unmittelbaren Probleme der ländlichen Umwelt in den Unterricht einbezogen werden sollen, ohne jedoch Lernmöglichkeiten zu kopieren, die außerhalb der Schule effizienter gegeben sind.³¹⁾

Weitere Versuche, die Benachteiligungen ländlicher Schulen aufzuheben, bestehen darin, die Selektion zur Sekundarschule durch spezielle Tests durchzuführen, in denen versucht wird, die städtische Orientierung in den bestehenden Prüfungsfragen zu verhindern und Fragen so zu stellen, daß Kinder aus ihrer Erfahrung in der ländlichen Umwelt die gestellten Probleme beantworten zu können. Somerset's Untersuchungen aus Kenia

zeigen jedoch, daß derartige Tests auf die Dauer nicht Probleme lösen, da die Leistungen in diesen Tests stärker davon abhingen, wie gut die individuelle Schule geführt wurde und mit welchem Engagement und mit welcher Qualifikation die Lehrkräfte unterrichteten. So stellte sich heraus, daß Schüler von sehr guten ländlichen Schulen wesentlich besser in den Tests abschlossen als Schüler von städtischen Schulen, die von der Qualität her als unzureichend eingestuft waren.³²⁾

Für besonders benachteiligte ländliche Gebiete sind in einigen Ländern der Dritten Welt sogenannte Quotensysteme eingeführt worden, die helfen sollen, den Anschluß an die nationale Entwicklung im Bildungssystem zu finden. Derartige Systeme versuchen Kindern aus bisher bildungsmäßig stark vernachlässigten Gebieten auch bei geringerer schulischer Leistung den Zugang zur nächsten Schulstufe zu ermöglichen. Die gutgemeinten Absichten des Abbaus von regionalen Ungleichheiten wurden jedoch häufig von der Bevölkerung unterlaufen, indem bildungsbewußte Schichten aus gut versorgten Regionen ihre Kinder gerade in die Gebiete schickten, wo die Prüfungsanforderungen geringer waren, weil sich dadurch ein Platz in der Sekundarstufe oder in der Universität sichern ließ.

Trotz unterschiedlicher methodischer Ansätze und des Einsatzes divergierender Forschungsinstrumente hat die erziehungswissenschaftliche Forschung bisher keine überzeugende Strategie zum Abbau von Stadt/Land-Differenzen im Bildungssystem der Dritten Welt vorgelegt. Festzuhalten gilt es, daß nur eine differenziertere Betrachtungsweise den etwas simplifizierten Gegensatz von Stadt/Land überwinden kann, um von daher entsprechende Maßnahmen planen zu können, die Benachteiligungen abbauen helfen. Obwohl im Zeitalter der computerisierten Datenverarbeitung immer mehr Indikatoren herangezogen werden, um den Gegensatz von Stadt und Land deutlich zu machen, scheinen einige wichtige Faktoren immer noch nicht genügend Aufmerksamkeit erhalten zu haben. Hierbei handelt es sich insbesondere um die noch unzureichend erforschten Auswirkungen von Ernährung und Gesundheit auf die schulische Leistung und die minimale Sachausstattung in den Schulen, insbesondere das Vorhandensein von Schulbüchern. Bisher als wichtig angenommene, leicht meßbare Indikatoren, wie die Qualifikation der Lehrer, die Größe einer Klasse usw. scheinen weniger bedeutend zu sein als die zuletzt genannten Faktoren. Eine neue qualitative Dimension in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist erforderlich, um mit gezielteren Maßnahmen die Benachteiligungen der ländlichen Bevölkerung in den Bildungssystemen der Dritten Welt abbauen zu helfen.

„Researchers have struck out boldly in this direction without having any very clear idea of just what makes for quality in education. The time has surely come to supplement this quantitative research effort with some qualitative research, which could guide researchers in that choice of variables and interpreting results. This would imply looking at schools not only from the outside, but also from within, and through participation.“³³⁾

Anmerkungen:

- 1) Vgl. Radiosendung WDR II vom 4. 1. 1984.
- 2) Vgl. VAN RENSBURG, P. (1983) *The Serowe Experience and Socially-Equitable Development. Some tentative conclusions for planning.* (UNESCO, Paris, working paper.)
- 3) SWETZ, F. J./LANGGULUNG, H./JOHAR, A. R. (1983) Attitudes toward Mathematics and School Learning in Malaysia and Indonesia: Urban-Rural and Male-Female Dichotomies, in: *Comparative Education Review* (Vol. 27, No. 3, October) S. 394—402, S. 401.
- 4) zitiert bei LOURIÉ, S. (1982) Inequalities in education in rural Guatemala, in: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING, *Inequalities in educational development* (Papers presented at an IIEP seminar, UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris), S. 147—156, S. 156.
- 5) Vgl. ADICK, Chr./GROSSE-OETRINGHAUS, H. M./NESTVOGEL, R. (1982): *Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation* (Hamburg), S. 5 + 6.
- 6) van RENSBURG, P. (1983), a.a.O., S. 2
- 7) Vgl. WORLD BANK (1980) *Education — Sector Policy Paper* (Washington), S. 24.
- 8) NKINYANGI, J. A. (1982): Access to Primary Education in Kenya: The Contradictions of Public Policy. In: *Comparative Education Review* (Vol. 26, No 2, June), S. 199—217.
- 9) WAWERU, J. M. (1982): *Social-Economic Background as an Influence Factor in Pupils' Achievement in Primary Schools in Embu District.* (Postgraduate Diploma Thesis, University of Nairobi, Mimeo), S. 53.
- 10) Vgl. WORLD BANK, (1980) a.a.O., S. 24.
- 11) Vgl. RIDEOUT, W. M. (1983) Cameroon: Regional, Ethnic, and Religious Influences on a Post-colonial Education System. In: THOMAS, R. M. (ed.) *Politics and Education — Cases from eleven nations* (Pergamon Press, Oxford, New York), S. 249—269, S. 256—257.
- 12) Vgl. ILLY, H. F. (1976) *Politik und Wirtschaft in Kamerun* (München) S. 236.
- 13) Vgl. u. a. INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING (1982), a.a.O.; CARRON, G./Ta Ngoc Chau (eds.) (1980), *Regional Disparities in Educational Development: Diagnosis and policies for reduction* (UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris).
- 14) ADICK, Chr. et al. (1982) a.a.O., S. 73.
- 15) Vgl. LIPTON, M. (1978) *Why Poor People Stay Poor — A study of urban bias in world development.* (London).
- 16) BUDE, U. (1980) *Education for Kigisano.* (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, September) S. 492 u. 493.
- 17) COOKSEY, B. (1978) *Education and class formation in Cameroun* (unpublished PhD thesis, University of Birmingham, UK).
- 18) Vgl. BARBIER et al. (1978) *L'Exode Rural Au Cameroun* (Yaoundé).
- 19) Vgl. BLAKEMORE, K. (1976) *Resistance to Education in Ghana: a sociological study of declining enrolment* (unpublished PhD thesis, University of Birmingham).
- 20) Vgl. WORLD BANK (1980) a.a.O., S. 24.
- 21) Vgl. ADICK, Chr. et al. (1982) a.a.O., S. 73.
- 22) de SOUZA, A. R. (1982) The new school and policy to reduce inequality in the People's Republic of Benin. In: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING, a.a.O., S. 39—43, S. 42.
- 23) LABROUSSE, A. (1970) *Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves* (Cameroon Ministry of Education, Yaoundé).
- 24) WAWERU, J. M. (1982) a.a.O., S. 52.
- 25) KIRUI, P. M. K. (1982) *A Study of the Factors that Influence the Increasing Repetition and Dropout Rates in Primary Schools in Nandi District of Kenya* (Postgraduate Diploma Thesis, University of Nairobi, mimeo), S. 56.
- 26) BUDE, U. & BERGMANN, H. (1978) Zum systematischen Einsatz erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung zur Vorbereitung einer Reform des Primarschulwesens: Fallbeispiel Kamerun, in: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.) *Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz.* (München) S. 329—352.
- 27) Vgl. HEYNEMAN, S. P. (1983) Verbesserung der Ausbildung in Entwicklungsländern, in: *Finanzierung und Entwicklung* (März) S. 18—21.
- 28) Vgl. DERS. (1976) A brief note on the relationship between socio-economic status and test performance among Ugandan primary school children, in: *Comparative Education Review*, (February) S. 42—47.
- 29) Vgl. COOKSEY, B. (1981) Social Class and Academic Performance: A Cameroon Case Study, in: *Comparative Education Review* (Vol. 25, No. 3, Oct.), S. 403—418.
- 30) Ebd., S. 406.
- 31) Vgl. HEYNEMAN, S. P. (1980) Planning the equality of educational opportunity between regions, in: CARRON, G./Ta NGOC CHAU (eds.) *Regional disparities in educational development: A controversial issue* (UNESCO, IIEP, Paris), S. 114—173, S. 149/150.
- 32) Vgl. SOMERSET, H. C. A. (1974) Who goes to Secondary School? Relevance, reliability and equity in secondary school selection. In: COURT, D. and GHAI, D. P. (Eds.). *Education, Society and Development — New Perspectives from Kenya* (Nairobi) S. 149—184.
- 33) CARRON, G. and TA NGOC CHAU (1981) *Reduction of regional disparities: the rôle of educational planning* (UNESCO: IIEP) Paris, S. 93.

Literaturverzeichnis:

- ADICK, Chr./GROSSE-OETRINGHAUS, H.-M./NESTVOGEL, R. (1982) **Bildungsprobleme Afrikas zwischen Kolonialismus und Emanzipation** (Hamburg).
- BARBIER, J. C./COURADE, G./GUBRY, P. (1978) **L'Exode Rural Au Cameroun** (Yaoundé).
- BLAKEMORE, K. (1976) **Resistance to Education in Ghana: a sociological study of declining enrolment** (unpublished PhD thesis, University of Birmingham/UK).
- BLAKEMORE, K. & COOKSEY, B. (1981) **A Sociology of Education for Afrika** (London).
- BUDE, U. (1980) **Education for Kagsano** (Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, September).
- BUDE, U. (1984) **Gemeindeorientierte Primarschulen als Faktor ländlicher Entwicklung in Schwarzafrika — Möglichkeiten und Grenzen eines Reformkonzepts** (Institut für Afrika-Kunde, Hamburg).
- BUDE, U./BERGMANN, H. (1977) Zum systematischen Einsatz erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung zur Vorbereitung einer Reform des Primarschulwesens: Fallbeispiel Kamerun. In: ENGELS, B./LAASER, U. (Hrsg.) **Deutsche Bildungshilfe in der zweiten Entwicklungsdekade. Eine Zwischenbilanz** (München). S. 329—352.
- CARRON, G./TA NGOC CHAU (eds.) (1980) **Regional Disparities in Educational Development: Diagnosis and policies for reduction** UNESCO: IIEP, Paris).
- CARRON, G./TA NGOC CHAU (1981) **Reduction of regional disparities: the role of education planning** (UNESCO, IIEP, Paris).
- COOKSEY, B. (1978) **Education and class formation in Cameroon** (unpublished PhD thesis, University of Birmingham/UK).
- COOKSEY, B. (1981) Social Class and Academic Performance: A Cameroon Case Study. In: **Comparative Education Review** (Vol. 25, No. 3, Oct.), S. 403—418.
- HEYNEMAN, S. P. (1976) A brief note on the relationship between socio-economics status and test performance among Ugandan school children. In: **Comparative Education Review** (Febr.), S. 42—47.
- HEYNEMAN, S. P. (1980) Planning the equality of educational opportunity between regions. In: CARRON, G./TY NGOC CHAU (eds.) **Regional disparities in educational development: A controversial issue** (UNESCO, IIEP, Paris), S. 114—173.
- HEYNEMAN, S. P. (1983) Verbesserung der Ausbildung in Entwicklungsländern. In: **Finanzierung und Entwicklung** (März), S. 18—21.
- ILLY, H. F. (1976) **Politik und Wirtschaft in Kamerun** (München).
- KIRUI, P. M. K. (1982) **A Study of the Factors that Influence the Increasing Repetition and Drop-out Rates in Primary Schools in Nandi District of Kenya** (Post-graduate Diploma Thesis, University of Nairobi, mimeo).
- LABROUSSE, A. (1970) **Les déperditions scolaires et leur incidence sur le coût des élèves** (Ministère d'Education Nationale, Yaoundé).
- LIPTON, M. (1978) **Why Poor People Stay Poor — A study of urban bias in world development** (London).
- LOURIE, S. (1982) Inequalities in education in rural Guatemala. In: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING. **Inequalities in educational development** (Papers presented at an IIEP seminar, UNESCO, Paris), S. 147—156.
- NKINYANGI, J. A. (1982) Access to Primary Education in Kenya: The Contradictions of Public Policy. In: **Comparative Education Review** (Vol. 26, No. 2, June), S. 199—217.
- VAN RENSBURG, P. (1983) **The Serowe Experience and Socially-Equitable Development. Some tentative conclusions for planning.** (UNESCO, Paris, working paper).
- RIDEOUT, W. M. (1983) Cameroon: Regional, Ethnic, and Religious Influences on a Post-colonial Education System. In: THOMAS, R. M. (ed.) **Politics and Education — Cases from eleven nations** (Oxford/New York).
- SOMERSET, H. C. A. (1974) Who goes to Secondary School? Relevance, reliability and equity in secondary school selection. In: COURT, D. and GHAI, D. P. (eds.) **Education, Society and Development — New Perspectives from Kenya** (Nairobi) S. 149—184.
- DE SOUZA, A. R. (1982) The new school and policy to reduce inequality in the People's Republic of Benin. In: INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING. **Inequalities in educational development** (UNESCO, IIEP, Paris) S. 39—43.
- SWETZ, F. J./LANGGULUNG, H./JOHAR, A. R. (1983) Attitudes toward Mathematics and School Learning in Malaysia and Indonesia: Urban-Rural and Male-Female Dichotomies. In: **Comparative Education Review** (Vol. 27, No. 3, October) S. 394—402.
- WAWERU, J. M. (1982) **Social-Economic Background as an Influence Factor in Pupil's Achievement in Primary Schools in Embu District** (Post-graduate Diploma Thesis, University of Nairobi, mimeo).
- WORLD BANK (1980) **Education — Sector Policy Paper** (Washington D. C.)